Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Dir.), 2020, *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Lambert-Lucas.

Anne-Sophie Cayet

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rdlc/8768>

DOI : 10.4000/rdlc.8768

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Anne-Sophie Cayet, « Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Dir.), 2020, *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Lambert-Lucas. », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 18-1 | 2021, mis en ligne le 04 juillet 2021, consulté le 04 août 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/8768> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.8768>

Ce document a été généré automatiquement le 4 août 2021.

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Mendonça Dias, C., Azaoui, B. & Chnane-Davin, F. (Dir.), 2020, *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école*. Limoges : Lambert-Lucas.

Anne-Sophie Cayet

- 1 L'ouvrage *Allophonie. Inclusion et langues des enfants migrants à l'école* (2020), dirigé par Catherine Mendonça Dias, Brahim Azaoui et Fatima Chnane-Davin, est un livre dense et riche compte tenu de sa dimension interdisciplinaire et internationale. Il se présente comme un prolongement de l'enquête pluridisciplinaire Evascol (Armagnague *et al.*, 2018) portant sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, à laquelle Mendonça Dias a participé en tant que membre de l'équipe de coordination scientifique : un projet porté et financé par le Défenseur des droits et l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA) qui a d'ailleurs soutenu la publication de l'ouvrage qui nous intéresse.
- 2 Les auteurs proposent d'aborder l'allophonie et l'inclusion en contexte scolaire en faisant dialoguer des travaux de recherche d'horizons différents issus de la linguistique, de la didactique des langues, des sciences de l'éducation et de la sociologie, et produits dans des contextes variés : principalement en France mais aussi au Canada, en Suède et en Espagne. L'ouvrage prend également en considération les différents niveaux d'analyse nécessaires pour traiter ces notions complexes et met en évidence leur difficile articulation : les niveaux macro (les politiques linguistiques et éducatives), meso (les choix institutionnels), micro (les pratiques de classe), nano (les individus). Le livre offre donc un état des lieux particulièrement complet de la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France et, par ses croisements disciplinaires,

contextuels et méthodologiques, interroge les conditions d'inclusion scolaire de ces jeunes, notamment à travers la question de la prise en compte de leur plurilinguisme.

- 3 C'est un livre utile et éclairant pour tous les enseignants et didacticiens du français langue seconde, des langues et du plurilinguisme, mais également pour les sociologues et les sociolinguistes qui s'intéressent aux conditions de scolarisation des enfants migrants et aux politiques linguistiques et éducatives. Les chapitres rédigés par des sociologues restent néanmoins très minoritaires et, dans cet ouvrage dirigé par trois didacticiens des langues, ils sont mis au service d'une compréhension plus fine des conditions et des pratiques d'enseignement auprès des élèves migrants dans les établissements scolaires français. Ils offrent un cadrage très pertinent pour penser l'allophonie et l'inclusion en milieu éducatif. Le dialogue entre la didactique des langues et la sociologie paraît d'ailleurs particulièrement important pour les auteurs dans la mesure où ils ont choisi d'ouvrir leur ouvrage avec la préface d'un linguiste et didacticien, Jean-Pierre Cuq, et de le clore avec les mots d'une sociologue, Simona Tersigni.
- 4 Cet ouvrage de 293 pages est constitué de quinze chapitres répartis en deux parties. La première, intitulée « Inclusion des élèves allophones et expérience des enseignants », fait le point sur les modalités de scolarisation et d'inclusion des enfants et des adolescents migrants. Elle est divisée en deux sous-parties portant respectivement sur les politiques éducatives dans quatre pays différents et sur les conditions d'enseignement et de formation des professeurs en charge d'élèves allophones arrivants. La seconde partie, « Apprentissage et enseignement d'une langue seconde en langue seconde », présente des travaux de recherche de linguistes et de didacticiens en contexte français. Elle est composée de trois sous-parties. La première concerne les « représentations et [les] pratiques enseignantes liées au plurilinguisme des élèves » ; la deuxième porte sur les « appropriations du français langue seconde » (FLS) ; la dernière propose une ouverture réflexive sur le concept d'« allophonie ».
- 5 Dans sa préface, **Cuq** invite le lecteur à considérer l'enfant libéré de tout attribut : ni migrant, ni allophone, ni nouvellement arrivé, ni même élève. Juste « l'Enfant » (p.15), avec une majuscule, comme on dirait « l'Homme ». Sans faire le procès des multiples dénominations « car il faut bien nommer, et décrire », il rappelle l'importance de garder à l'esprit que « jamais le mot ne suffit » (p.16). Cette ouverture nous incite donc de ne pas oublier, au fil de la lecture, que derrière chaque élève, il y a une « *personne apprenante* » (p.16).
- 6 Après l'introduction des auteurs présentant la genèse, les objectifs et l'organisation de l'ouvrage, la première partie (chapitres 1 à 7) propose une contextualisation qui se fonde sur l'enquête sociologique issue d'Evascol (Armagnague ; Rigoni), mise en perspective par des études menées à l'étranger (Avery ; Querrien ; Etxeberria *et al.*). Elle fait également un état des lieux des conditions d'exercice des enseignants auprès d'élèves migrants, parfois synonymes de souffrance (Azaoui), et aborde la formation, souvent inadaptée pour un projet scolaire véritablement inclusif (Mendonça Dias, Azaoui & Chnane-Davin).
- 7 La première partie commence par la présentation des politiques éducatives et des dispositifs mis en place pour l'inclusion scolaire des élèves allophones arrivants dans quatre contextes nationaux différents (chapitre 1 à 4). Dans le chapitre 1, **Armagnague**, sociologue co-responsable du projet Evascol, propose un cadrage historique retraçant les « tâtonnements institutionnels » (p.26) qui ont abouti, en France, à la catégorisation

« élèves allophones nouvellement arrivés » (EANA). Elle montre notamment l'influence de l'histoire coloniale française à visée « civilisatrice » sur la manière d'appréhender ce public d'apprenants et sur les pratiques de classe que l'institution souhaite focalisées sur la remédiation technique, scolaire et linguistique, au détriment des enjeux de socialisation (interculturels, psycho-affectifs) liés à la migration. Selon Armagnague, il existe une tension entre l'ancienne logique d'intégration scolaire et « le principe d'accessibilité » visant l'égalité des chances (p.35), constitutif du processus inclusif. L'auteure rappelle que celui-ci a d'abord été établi par la loi sur le handicap (2005) mais qu'il constitue également un principe de la circulaire de 2012 relative à la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés en France : « pensé au départ au prisme du handicap, le registre sémantique de l'« inclusion » tend progressivement à s'imposer [...] pour l'ensemble des publics éloignés des normes scolaires majoritaires » (p.26). Elle souligne en conclusion que ce concept pose la question de la justice scolaire, dans un contexte de rationalisation socio-économique de la scolarité.

- 8 Les chapitres 2, 3 et 4 présentent les dispositifs d'accueil des élèves allophones arrivants de trois pays différents et mettent en évidence l'influence des spécificités nationales dans les modalités d'inclusion scolaire. **Avery** explique qu'en Suède, l'autonomie des communes et des établissements scolaires pour la mise en œuvre des politiques éducatives a entraîné une multitude de pratiques locales non coordonnées. D'une manière générale, l'enseignement bilingue est valorisé dès les années 1970 et le soutien scolaire en langue première est possible. L'auteure pointe toutefois plusieurs difficultés : le manque de qualification des enseignants bilingues, une « pédagogie de déficience » (p.48) et un nouveau paradigme de compétition qui engendre une focalisation « sur les résultats, plutôt que sur les processus d'apprentissage » (p.48). **Querrien**, quant à elle, expose la situation québécoise et fait le point sur les services d'accueil et de soutien linguistique offerts aux élèves migrants. Elle souligne le rôle géopolitique de la promotion de la langue française dans la province face à l'hégémonie de l'anglais. L'auteure note également que les notions d'« intégration » et d'« inclusion » ne désignent pas exactement les mêmes réalités qu'en France : « l'inclusion comprise au sens de modèle de service en France fait directement écho au dispositif québécois d'intégration des élèves allophones en classe ordinaire » (p.55). Querrien avance que la politique migratoire et l'éducation multiculturelle promue par le Canada depuis les années 1960 pourrait expliquer ces divergences. Elle s'appuie sur les résultats d'un vaste projet de recherche, *Alloscol* (2012-2014), visant « le soutien au développement du français langue scolaire chez des élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés » (p.59) pour décrire les différents dispositifs proposés au Québec. Elle les compare au modèle français et fait notamment remarquer que la classe d'accueil « fermée » est toujours en vigueur, particulièrement à Montréal. Querrien insiste également sur le manque et même l'absence de formation des enseignants qui dispensent du soutien en langue française. De leur côté, **Etxeberria**, **Arrieta**, **Garmendia** et **Murua** exposent dans le chapitre 4 les résultats d'une enquête empirique et comparative réalisée auprès d'enseignants exerçant dans des dispositifs d'accueil pour les élèves allophones arrivants dans trois régions différentes : deux communautés autonomes de l'État espagnol (la Catalogne et le Pays basque) et l'académie de Bordeaux. À partir de « huit indicateurs représentatifs du système d'accueil dans les différents territoires », les auteurs mettent en évidence l'importance des carences éducatives au Pays basque tandis que la Catalogne se distingue par la

qualité de son système d'accueil, l'académie de Bordeaux occupant une position médiane (p.82-83).

- 9 La sous-partie « l'enseignement auprès d'élèves allophones : réalités, représentations et besoins » (chapitre 5 à 7) s'ouvre, comme la précédente, avec le texte d'une sociologue. **Rigoni** s'intéresse aux statuts et aux rôles des enseignants exerçant auprès d'enfants migrants. Pour cela, elle s'appuie sur les résultats de plusieurs programmes de recherche, dont Evascol, qui ont permis l'observation de situations de classe. Elle met en exergue le décalage entre les représentations véhiculées par l'institution qui ne perçoit les apprenants que comme des *élèves* et les pratiques de terrain qui révèlent les besoins spécifiques de chaque *enfant*, dont la famille fait souvent face à des problématiques administratives et/ou socio-affectives liées à sa situation migratoire. Or, les enseignants se positionnent de façon très variable vis-à-vis de ces situations, pourtant si prégnantes pour ces jeunes, d'autant que leur formation ne comporte aucune sensibilisation aux thématiques migratoires et asilaires. Rigoni souligne ainsi la contribution que la sociologie pourrait apporter dans ce domaine. Ceci permettrait notamment de « réinterpréter le périmètre de la fonction enseignante » (p.105) pour mieux articuler socialisations scolaires et extrascolaires.
- 10 Dans le prolongement du chapitre de Rigoni, **Azaoui** analyse les facteurs de la souffrance des enseignants qui exercent auprès d'élèves migrants roms résidant en habitat précaire. Cette étude se fonde sur le discours des professionnels recueillis dans le cadre du projet *Connexions* visant un accompagnement de ces élèves vers la réussite scolaire. Les « cercles d'études » mis en place dans ce cadre ont fait émerger la nécessité pour les enseignants de français langue seconde d'exprimer leurs difficultés, voire leur souffrance, face à la réalité de leur métier. Azaoui met en exergue plusieurs facteurs, contextuels et internes à la classe, pouvant l'expliquer. Il souligne la frustration qui existe entre le fort « désir didactique » de ces enseignants (p.107, cf. Cicurel, 2011 : 176) et les obstacles importants qui l'entravent et peuvent mener au découragement : notamment les problèmes d'assiduité engendrant de faibles progrès, le manque d'outils et de formation pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves peu ou pas scolarisés antérieurement et la « surcharge psychopédagogique » (p.116) de ces enseignants très investis, mais souvent isolés. L'auteur préconise d'ailleurs des mesures visant prioritairement une sortie de l'isolement dans lequel se trouve ces professionnels pour pallier leur souffrance au travail.
- 11 La première partie se clôt sur un chapitre collectif des co-directeurs de l'ouvrage, **Mendonça Dias, Azaoui et Chnane-Davin**, portant sur l'offre de formation destinée aux enseignants en charge d'élèves allophones au regard du projet inclusif envisagé par l'institution scolaire. Les chapitres précédents pointent *tous* des lacunes dans ce domaine, ce qui rend ce texte particulièrement opportun à ce moment de l'ouvrage. S'appuyant sur les données recueillies lors de l'enquête pluridisciplinaire Evascol, les auteurs montrent que le concept d'« inclusion », mis en avant dans la circulaire de 2012, est convoqué comme « une procédure sociale, administrative et légale ce qui limite souvent son impact à l'inscription en classe régulière mais n'implique pas forcément un changement de pratiques pédagogiques » (p.133). En effet, l'offre de formation ne prendrait pas suffisamment en compte ce changement de paradigme, notamment en formation initiale. Il est frappant de noter le pourcentage impressionnant d'enseignants déclarant leur formation insuffisante dans l'académie de Bordeaux (>75 %). Les professionnels interrogés insistent sur la nécessité de

décloisonner les formations (premier et second degré, interdisciplinarité) et d'élaborer « de véritables projets d'inclusion » (p.132). L'équipe de recherche Evascol préconise ainsi de renforcer les actions de formation interdisciplinaires alliant recherche et pratiques de terrain afin de développer des projets collaboratifs à visée inclusive.

- 12 La seconde partie de l'ouvrage est consacrée à l'« apprentissage et [à l'] enseignement d'une langue seconde en langue seconde ». Elle se subdivise en trois sous-parties portant respectivement sur l'appréhension du plurilinguisme des élèves, les appropriations du français langue seconde et le concept d'allophonie. Le chapitre 8 de **Stratilaki-Klein et Nicolas** abordent les représentations du plurilinguisme chez les élèves, les parents et le personnel éducatif en se fondant sur les entretiens menés dans le cadre du projet de recherche *Plurilinguisme et inclusion scolaire* (FSE 2017-2020). Il apparaît que les élèves associent les pratiques langagières plurilingues à des situations extrascolaires et ne leur accordent aucun rôle bénéfique pour leurs apprentissages. Les enseignants enquêtés, s'ils n'ont pas de représentations négatives du plurilinguisme de leurs élèves, n'en font pas pour autant un levier pédagogique fort. Pour favoriser une « didactique du plurilinguisme inclusif » (p.141), les auteures soulignent l'importance de « comprendre la singularité de la biographie langagière de chaque élève » et de « reconnaître les transversalités des espaces de socialisation » (p.143).
- 13 Dans le chapitre suivant, **Miguel Addisu** propose de traiter l'inclusion langagière sous l'angle du *translanguaging* (Vogel & Garcia, 2017). À partir d'une observation de moments translingues en classe de FLS, l'auteure remarque qu'ils relèvent de pratiques confidentielles, de « tactiques » (de Certeau, 1990), toujours à l'initiative des élèves, mais qu'ils peuvent participer à leurs apprentissages. Elle critique l'idéologie monolingue de l'École française malgré les études qui ont prouvé son rôle dans le renforcement des inégalités scolaires. Miguel Addisu met en exergue la nécessité de sortir ces pratiques translingues de l'illégitimité pour en faire des leviers pour l'inclusion scolaire des élèves allophones. Une pédagogie du *translanguaging* pourrait, selon elle, favoriser une modification du positionnement enseignant, indispensable au processus inclusif, en lui permettant d'endosser une posture de médiateur. Elle impliquerait également de décloisonner les disciplines et de « décliner des gestes transversaux communs aux enseignants » (p.166).
- 14 Dans le chapitre 10, **Auger** présente les différentes dimensions d'une didactique inclusive pour les élèves plurilingues et, plus globalement, pour tous les élèves. Selon l'auteure, elle nécessite la combinaison d'une inclusion linguistique (la (re)connaissance et la valorisation de toutes les langues), d'une inclusion langagière (la mobilisation des langues pour la réalisation de tâches scolaires) et d'une inclusion socioculturelle. Celle-ci implique la mise en œuvre d'une démarche interculturelle qui implique à la fois la valorisation des singularités et la volonté de « faire culture commune dans la salle de classe » en participant à « la construction d'une communauté d'apprentissage originale selon les publics » (p.177). Elle souligne également l'importance d'inclure les parents et cite différents projets de recherche ayant abouti à des outils inclusifs (un audio guide multilingue pour présenter l'école aux parents, par exemple). Elle aborde aussi l'inclusion du personnel éducatif qui, pour se sentir partie prenante d'un projet inclusif global, a besoin de « temps d'information », de « formation » et de « suivi de pratiques » (p.179). Auger met ainsi en lumière l'intérêt de la pédagogie de projet et des approches collaboratives pour une didactique inclusive au service de la réussite tous les élèves.

- 15 La deuxième section de la partie II concernant l'appropriation du FLS par les élèves allophones s'ouvre sur un chapitre de **Mendonça Dias** qui expose certains indicateurs représentatifs des performances langagières des élèves allophones nouvellement arrivés en France sur une année scolaire. Ils sont le résultat de tests réalisés dans de nombreuses UPE2A primaire et secondaire des académies de Bordeaux et de Montpellier ayant pour objectif d'évaluer leur progrès en compréhension orale et écrite, ainsi qu'en mathématiques. Deux phases (en décembre et en juin) ont permis de comparer leurs réponses. L'analyse de ces données met en évidence la forte hétérogénéité linguistique qui caractérise les UPE2A et, surtout, elle souligne que :
- le rythme d'appropriation d'une langue seconde par des élèves allophones ne correspond pas à l'offre institutionnelle d'enseignement et, à l'issue de l'année en UPE2A, le niveau de nombreux élèves demeure en deçà du niveau B1, niveau à partir duquel des cours complexes peuvent être appréhendés (p.195).
- 16 Ces résultats montrent également que les besoins et les rythmes d'apprentissages sont très variables d'un élève à l'autre. L'auteure préconise donc que la pédagogie différenciée s'accompagne d'une mobilisation accrue des langues connues, en évitant de prendre la forme d'une approche déficitaire. Pour cela, Mendonça Dias, comme d'autres contributeurs, invite au décloisonnement des pratiques grâce à l'élaboration de projets scolaires avec des élèves ayant le français comme langue première.
- 17 Le texte de **Millon-Fauré** s'inscrit dans le prolongement de celui de Mendonça Dias puisqu'il analyse les résultats des performances en mathématiques des élèves allophones arrivants, à l'issue des tests réalisés dans le cadre de l'étude présentée dans le chapitre précédent. 177 élèves ont répondu à un QCM en ligne en langue première. Puis, six mois plus tard, le même test leur a été proposé en langue française. 26 tests « sur feuille » ont pu être réalisés en géométrie. Or, 38 % des élèves ayant participé au test en ligne ont obtenu des résultats inférieurs en fin d'année scolaire, ce qui met en évidence des problèmes de compréhension des consignes sans lien avec leur niveau de compétences en mathématiques ou même, selon l'auteure, avec leur niveau général en langue française. Cette difficulté se retrouve chez les élèves ayant réalisé le test de géométrie. Million-Fauré insiste donc sur la nécessité d'un « apprentissage de cette langue spécifique aux mathématiques » (p.214), tout en indiquant que « les enseignants de mathématiques [...] ont rarement reçu la formation nécessaire pour mettre en place de telles pratiques » (p.215).
- 18 **Hidden, Leclère et Uribe** s'intéressent, dans le chapitre 13, aux « conduites multimodales d'étayage » (p.218) en analysant les gestes professionnels d'une enseignante d'UPE2A lors d'une séance filmée consacrée à la négation avec des élèves scolarisés en cycle 3. Elles ont particulièrement observé la gestualité co-verbale et l'introduction d'objets matériels dans la séance pour faciliter l'appropriation de la structure de la phrase négative. Elles soulignent l'intérêt d'un référent visuel et matériel (ici, par exemple, des « lunettes de négation » matérialisées par deux étiquettes « ne » / « pas » reliées par un fil) dans les phases de conceptualisation, mais aussi de production. L'analyse montre une variation du degré d'étayage de l'enseignante selon le moment de la leçon ainsi que la complémentarité des ressources multimodales (verbales, gestuelles, matérielles) dans le processus de compréhension du fonctionnement grammatical de la langue de scolarisation.
- 19 La sous-partie suivante intitulée « Allophonie : un concept plus large et moins spécifique qu'il n'y paraît » commence avec un chapitre de **Gouaïch et Chnane-Davin**

qui rappellent que la prise en compte des langues premières à l'École ne concerne pas seulement les élèves allophones arrivants, mais également les enfants alloglottes nés en France. L'observation de séances de lecture en cours préparatoire dans des établissements REP où le taux d'alloglottes est très important révèle que les enseignantes emploient des stratégies non verbales avec les élèves alloglottes pour leur faire comprendre le lexique. Les langues premières sont absentes et considérées comme un obstacle à l'apprentissage de la langue de scolarisation. Deux séances en UPE2A sont également analysées. La seconde met particulièrement en évidence l'intérêt des échanges plurilingues (ici, le *code-switching* et la traduction dans les trois langues présentes dans la classe) pour développer conjointement la compréhension et les pratiques langagières. Ce chapitre met en lumière la variabilité des stratégies pédagogiques et des représentations en ce qui concerne l'appréhension et la didactisation du plurilinguisme en contexte scolaire et se conclut, encore une fois, sur la nécessité d'une réflexion sur l'offre de formation.

- 20 Dans le quinzième et dernier chapitre, **Escudé** retrace l'histoire de l'instauration d'un monolinguisme d'État en France et invite à considérer les langues régionales comme « la première *allophonie* dans le système scolaire français » (p.259). Il rappelle les enjeux de pouvoir politique qui sous-tendent le développement d'une identité linguistique unique. Ainsi, jusque dans les années 1970, les textes officiels régissant l'École de la République interdisaient l'expression en langues régionales et considéraient leur éradication comme un moyen de consolider l'unité nationale. Escudé montre ensuite que l'École, en survalorisant la « beauté » littéraire et calligraphique de la langue française, a engendré des lacunes dans la capacité des élèves à « faire sens » (p.264). Il cite une étude de 2016 qui révèle les très mauvais résultats des élèves de CM1 en compréhension écrite. Il les explique par un temps excessif accordé à la maîtrise du code, au détriment des activités de compréhension. Il propose enfin une réflexion sur la didactisation du contact des langues. Il s'agirait d'identifier les langues en présence et de permettre des transferts de compétences favorable à l'appropriation langagière. Selon lui, une approche intercompréhensive pourrait permettre de « sortir de la fragmentation linguistique (et souvent sociolinguistique) de son parler pour accéder à l'interaction commune et partagée » (p.268). L'enjeu serait donc de réussir à conjuguer « maîtrise » et « appropriation » de la langue-cible grâce à un apprentissage « en langues » (p.271).
- 21 En conclusion, la sociologue **Tersigni** rappelle, à la suite de Cassin (Durand-Bogaert, 2014), que le plurilinguisme permet de sortir de l'équation « un peuple – une nation – une langue » et que sa prise en compte est un enjeu non seulement éducatif, mais également démocratique. Selon elle, l'ouvrage met en exergue trois défis pour l'École et la société de demain. Elle les présente comme des « risques ». Le premier consiste à « prendre le risque de l'enfance « allophone » » car le concept d'« allophonie » permet d'articuler les problématiques scolaires avec « les enjeux sociaux et politiques relevant du passé (colonial), du présent et du futur (démocratisation et migrations contemporaines) » (p.276). Le deuxième est celui de la variation en revitalisant les langues dites minoritaires à l'École et dans l'espace public. Enfin, le troisième défi serait de « risquer les langues sous la langue » (p.278) en renonçant au mythe d'une langue pure et en imaginant des « postures professorales pouvant trouver des chemins de traverse » (p.279).

- 22 Nul doute que cet ouvrage fera date dans l'histoire de la recherche en didactique du FLS en contexte scolaire français. En effet, il s'appuie sur des études récentes et d'envergure qui permettent de rendre compte de la réalité des conditions d'enseignement-apprentissage auprès des élèves migrants et interroge deux notions vives et contemporaines : l'allophonie et l'inclusion. Il s'inscrit particulièrement dans le prolongement de l'enquête pluridisciplinaire Evascol qui fait un état des lieux extrêmement précis et documenté de ces questions, sans équivalent depuis l'importante étude de Schiff (2003). Les sociologues ayant participé à cette enquête (Armagnague ; Rigoni) apportent une expertise pour mieux comprendre et appréhender les parcours migratoires des élèves, et invitent les didacticiens à articuler les problématiques scolaires et extrascolaires. La variété et la mixité des démarches méthodologiques (quantitatives et qualitatives) permet une compréhension fine des situations et renforce la cohérence et la légitimité des préconisations des différents contributeurs.
- 23 Un point revient avec force dans presque chaque chapitre : la formation, manquante ou inadaptée, des enseignants exerçant auprès des élèves allophones arrivants. Cette problématique rejoint une notion-clé de l'ouvrage : l'inclusion. Celle-ci ne peut être effective que par un décloisonnement disciplinaire impliquant le développement de gestes professionnels transversaux communs à toute l'équipe éducative. Il s'agit de faire évoluer les représentations négatives de l'allophonie des élèves (Stratilaki & Nicolas ; Gouaïch & Chnane-Davin) et, au-delà, les « imaginaires des langues » (Glissant, 2010). Or, cela ne peut se faire à l'échelle micro de la classe de FLS mais doit impliquer une politique d'établissement globale (Auger), et même un projet de société (Tersigni). En effet, le continuum entre l'expérience scolaire et la vie sociale (Dewey, 2018 [1938]) mérite une attention particulière lorsqu'on pense l'accueil des élèves migrants plurilingues. Ces considérations bousculent les fondements historiques de l'École républicaine profondément monolingue et mononormative, réfractaire, voire hostile, à toute forme de variation (Armagnague ; Escudé). Cela explique peut-être la difficulté à changer de paradigme : du mono- au pluri-(lingue/culturel), et même au trans-(lingue/culturel). Nous avançons également, à la suite de Mendonça Dias, Azaoui et Chnane-Davin (p.132-133), que le dialogue entre recherche et pratiques de terrain n'est pas suffisamment étroit et continu pour permettre des changements pérennes. Le développement des recherches-actions-formations pourraient favoriser l'innovation et le déplacement des imaginaires. Un projet comme *Connexions* (Azaoui, p. 108) nous paraît, par exemple, particulièrement porteur. Il serait intéressant que les préconisations de l'équipe de recherche Evascol mènent à des recherches-actions-formations interdisciplinaires de grande ampleur visant des changements de pratiques, sur le long terme.
- 24 Cette prochaine étape nous semble décisive pour que l'inclusion ne devienne pas un concept vidé de sa substance. Comme l'ont souligné Mendonça Dias, Azaoui et Chnane-Davin (voir *supra*), il est déjà souvent employé de façon restreinte pour signifier la présence d'un élève allophone arrivant en classe ordinaire sans pour autant que celui-ci soit inclus, au sens plein du terme. Nous regrettons d'ailleurs que le point de vue des élèves ne soit pas davantage relayé dans l'ouvrage. En effet, plusieurs études, dont le rapport de recherche Evascol, ont montré l'insécurité, parfois le mal-être profond, que peut générer chez ces jeunes les situations dites d'« inclusion » (Moro, 2010 ; Guedat-Bittighoffer, 2014). Ce concept gagnerait à être envisagé dans un sens large et

philosophique de « rapport à l'altérité » afin d'éviter sa technicisation déshumanisante. Nous rejoignons Auger quand elle insiste sur ce point dans la conclusion de son chapitre. C'est aussi la seule contributrice à aborder « l'inclusion socioculturelle ». De notre point de vue, celle-ci est, si ce n'est prioritaire, au moins concomitante de l'inclusion linguistique/langagière dans la mesure où elle permet de penser la relation à l'Autre, « mon dissemblable semblable » (Cuq, p. 16). Escudé rappelle ainsi que « l'argument ethnique » a été « premier » pour éradiquer les langues régionales car au XVII^{ème} siècle, « l'épuration de la langue passe par l'épuration des « Gascons » » (p. 262). Une meilleure inclusion du plurilinguisme des élèves est indissociable d'une meilleure inclusion des sujets individuels. S'engager dans le développement d'une approche interculturelle fondée sur une « éthique de l'altérité » (Abdallah-Pretceille, 1997 ; 2009 ; Cayet, 2020) pourrait favoriser la mise en œuvre de projets collaboratifs et inclusifs « en langues », reliés à l'expérience sociobiographique des enfants/adolescents. Ainsi peut-être pourrions-nous co-construire un *agir éthique transversal* auprès de l'ensemble des élèves, allophones ou non. Car inclure, en somme, n'est-ce pas d'abord entrer en relation avec l'Autre ?

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éthique de l'altérité et de la diversité. In *L'Intégration, une mission pour l'école ?* Actes de la journée d'études du 22 janvier 1997. Paris : Hachette Education. 85-108.
- Abdallah-Pretceille, M. (2009). Pour un humanisme du divers. In Tessier, S. *Familles et institutions : cultures, identités et imaginaires*. Toulouse : ERES. Coll. « Pratiques du champ social ». 221-230.
- Armagnague-Roucher, M., Cossée, C., Mendonça Dias, C., Rigoni, I., & Tersigni, S. (Éds.). (2018). *Rapport de recherche EVASCOL. Étude sur la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV)*. Défenseur des Droits ; INSHEA. Poitiers : Université de Poitiers.
- Cayet, A.-S. (2020). Penser au carrefour des langues et des subjectivités : philosopher avec des élèves allophones. *Action Didactique*, 5. 124-143. [en ligne] <http://www.univ-bejaia.dz/action-didactique/pdf/ad5/Cayet.pdf>
- Certeau (De). (1990). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard.
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : agir professoral et pratiques de classe*. Paris : Didier.
- Dewey, J. (2018) [1^{ères} éd. : 1916 et 1938]. *Démocratie et éducation ; suivi de Expérience et éducation*. Malakoff : Armand Colin.
- Durand-Bogaert, F. (2014). Barbara Cassin – « Il faut au moins deux langues pour savoir qu'on en parle une ». *Genesis*, 38. 129-137.
- Glissant, É. (2010). *L'imaginaire des langues : Entretiens avec Lise Gauvin, 1991-2009*. Paris : Gallimard.

Guedat-Bittighoffer, D. (2014). Quelle place pour les répertoires langagiers plurilingues des élèves allophones au collège ? In Cuet C. & Guedat-Bittighoffer, D. *Contributions au développement de perspectives plurilingues en éducation et formation*. Actes du colloque PLURI-L, 11-12-13 juin 2014. Université de Nantes. 20-26. [en ligne] https://www.projetpluri-l.org/images/actes2014/actes_pluri_l_2014.pdf

Ministère de l'Éducation nationale. (2012). « Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012. Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés », Bulletin officiel de l'éducation nationale, n° 37, 11 octobre. [en ligne], <https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>

Moro, M. R. (2010). *Nos enfants demain : Pour une société multiculturelle*. Paris : O. Jacob.

Schiff, C. (Dir.). (2003). *Non scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants. Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire*. Délégation interministérielle à la ville ; FASILD.

Vogel, S. & Garcia, O. (2017). Translanguaging. In G. Noblit & L. Moll (Eds.) *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford : OUP.

INDEX

Thèmes : Comptes rendus

AUTEUR

ANNE-SOPHIE CAYET

Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 (DILTEC)

Aix-Marseille Université (SUFLE)

Anne-Sophie Cayet est docteure en didactique des langues et des cultures et enseignante de français langue étrangère et seconde. Sa recherche-action doctorale a évalué les potentialités inclusives d'une pratique philosophique en langues auprès d'adolescents allophones nouvellement arrivés en France. Plus globalement, son travail porte sur les enjeux éthiques et sociopolitiques de la didactique de l'interculturel et du plurilinguisme.
[annesocayet\[at\]yahoo.fr](mailto:annesocayet@yahoo.fr)